

## ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO PRIMEIRO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIALOGANDO COM DESAFIOS E TECENDO PERSPECTIVAS

*Dilermando Moraes Costa (doutorando em Humanidades, Culturas e Artes - Bolsita CAPES)*

*Jurema Rosa (Doutora em Educação)*

**Resumo:** Neste artigo, objetivamos discutir os desafios postos aos professores de inglês das séries iniciais - 1º ao 5º ano - em escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. Buscamos, também, discutir os possíveis aspectos políticos e sociais que subjazem a escolha desse idioma para essas séries. Trabalhamos, igualmente, o papel que a língua inglesa ocupa no atual cenário mundial e os desafios que participam do ensino do idioma em escolas públicas para os alunos mais novos, uma vez que a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira ocorre a partir do 6º. Defendemos a necessidade de formação inicial e continuada de profissionais para que estes possam não apenas atender aos aportes teóricos de programas governamentais, mas que dominem, além da língua, a metodologia de ensino adequada às características do ensino para crianças.

**Palavras-chave:** Língua inglesa. Ensino de inglês para crianças. Formação de professores de inglês.

### INTRODUÇÃO

Este artigo emerge da reflexão quanto à nossa prática no ensino de inglês do primeiro ao quinto anos do ensino fundamental (EF), no que tange à educação pública municipal do Rio de Janeiro. Propomo-nos a discutir os desafios que permeiam e circundam o ambiente escolar e, de forma inevitável, apresentam reflexos no fazer do docente, bem como as perspectivas que surgem a partir das estratégias adotadas para se vencer os entraves.

As reflexões que apresentamos engendram circunstâncias que despontam face às demandas sociais e que podem se manifestar em outros contextos educacionais com maior ou menor acentuação. Embora estejamos cômicos de que tanto os desafios quanto as perspectivas abordados neste artigo não possam ser generalizados, confiamos que os mesmos propiciem reflexões acerca do contexto escolar onde outros educadores estejam inseridos e os convidem a buscar estratégias para promover a construção e apropriação do conhecimento.

Na primeira parte deste artigo, discutimos a relevância de se ministrar aulas de inglês para o primeiro segmento do ensino fundamental e defendemos questões que corroboram essa disciplina como social, política e culturalmente necessárias. Em seguida,

Realização



Apoio



elencamos alguns desafios que se manifestam na prática pedagógica, contudo, sem serem reduzidos ou limitados ao ensino do idioma, mas sim como espelho de questões político-sociais que reverberam no ambiente escolar. Mais adiante, na terceira seção, apresentamos as urgências que emergem com relação à formação do educador para atender às demandas sociais no que se refere ao ensino de inglês em escolas públicas de primeiro segmento, ou seja, do ensino fundamental I. Por fim, expomos considerações que podem auxiliar os sujeitos sociais envolvidos no processo educacional a refletirem sobre estratégias que se coadunem às realidades experimentadas.

Este artigo não se propõe a responder a todos os desafios educacionais presentes no ofício docente ou, até mesmo, a encerrar os questionamentos apresentados, uma vez que compreendemos os espaços e contextos como únicos e, portanto, irrepetíveis. Todavia, reiteramos o desejo de que as provocações pontuadas no nosso texto estimulem a (re) conhecer o ambiente do qual se é participante e possibilitem práticas educacionais pertinentes a fim de responder ao chamado social de se construir sujeitos disposto a contribuir com a diversidade do mundo e cômicos de suas responsabilidades.

## **O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS DE ESCOLAS PÚBLICAS: REFLEXÕES POLÍTICAS POR TRÁS DO ENSINO DO IDIOMA**

Há inúmeros argumentos que justifiquem a necessidade de se aprender a língua inglesa em diferentes esferas da sociedade, sendo o maior desses a amplamente discutida Globalização. Estamos cômicos da popularização do mandarim e da enorme comunidade falante de espanhol, todavia, observamos que o inglês, há algumas décadas, caminha em direção ao status de língua franca, estabelecendo ligações que costuram, cada vez mais forte, os estratos mundiais sem, até o momento, indícios de substituição por outra língua.

Stuart Hall (2006) pontua que desde a década de 70, percebe-se tanto a aceleração do mundo quanto o surgimento de conexões que aproximam os países, o que corrobora a ideia de distâncias físicas e temporais menores, ainda que geograficamente remotas. A aproximação de nações, o que é fortemente notório a partir da presença e uso das novas tecnologias da informação e comunicação (LEVY, 2001; CASTELLS; CARDOSO, 2005;

KUMARAVADIVELU, 2014), torna cada vez mais comum a hegemonia e disseminação da cultura norte americana (LACOSTE, 2005), o que enseja e consolida a presença do inglês na música, cinema, política e educação (CRYSTAL, 2003; CULP et al., 2003).

Percebemos, então, que o status conferido à língua inglesa acaba por trazer a reboque a ideia de sobrevivência e ascensão social. Silva (2012, p. 37) comenta que “o ensino de língua inglesa tende a ser visto no Brasil como sinônimo de globalização, negócios, sucesso, ascensão econômica e social, ligado às transações comerciais” e Kumaravadivelu (2014) corrobora essa assertiva ao criticar a metáfora socialmente aceita de inglês como ferramenta de mobilidade social. Assim, aceitar e compreender a presença da língua inglesa nas relações internacionais, sem o uso da crítica, acaba por perpetuar o caráter colonialista do idioma.

Debruçando-nos sobre o aspecto reducionista através do qual essa língua tende a ser compreendida no Brasil, e talvez em outras culturas, - associada à mobilidade social, ao mercado, à empregabilidade, à ascensão-, surge nossa indagação: quais seriam as motivações na promoção do ensino de inglês para alunos do primeiro segmento do EF - geralmente, crianças de 6 aos 10 anos - em escolas públicas: manutenção da presença da língua como dominante e/ou oportunidade de refletir de forma crítica sobre a hegemonia desse idioma, bem como as questões que subjazem essa predominância?

Crystal (2003, p. 07) advoga que “a língua não tem existência independente, vivendo em algum tipo de espaço místico à parte das pessoas que a falam [...]. Quando eles conseguem êxito, no cenário internacional, a língua prevalece. Quando eles fracassam, a língua também”<sup>1</sup>. O autor explica que o poder de sobrevivência de uma língua está ligado às conquistas e êxitos alcançados por ela política e economicamente. Portanto, compreendemos as mudanças que abrangem o poderio de um dado idioma ou, até mesmo, a existência dele, a partir do cenário no qual se encontra. Contudo, somente percebermos a necessidade de uma língua franca internacional a partir de 1950 (CRYSTAL, 2003, p. 12), ou seja, em meados do século passado.

Por um lado, já que as crianças não configuram força de trabalho e, por vezes, estão alheias às transformações políticas e econômicas, fica difícil conceber a ideia de se ensinar inglês para adequá-las às demandas que o mercado possa impor. Contudo, podemos

imaginar o ensino da língua inglesa como tentativa de se preparar, a longo prazo, mão de obra linguisticamente qualificada para atividades laborativas. Moura (2009) argumenta que isso é devido ao crescimento da oferta da língua inglesa, o qual ocorre por conta da globalização e tudo o que ela traz à tona. O ensino do idioma se configuraria apenas como estratégia formativa para fins específicos. Logo, a exposição à língua apresentaria apenas a necessidade de qualificação para sobrevivência e, conseqüentemente, o caráter de manutenção do inglês como língua hegemônica.

Por outro lado, apesar da corrente que reduz o ensino do idioma à formação de mão de obra, aflora também a oportunidade de exposição à língua inglesa como chance de se conhecer e entender a existência do outro. Silva (2012, p. 41) adverte que “a incursão pelas modalidades e pelas culturas e línguas propõe a familiaridade com diversas formas de representação, deixando o sujeito assim predisposto à pluralidade de expressão na vida cotidiana e à necessidade de desenvolver a habilidade de negociar discursos”. Desse modo, acreditamos que o inglês pode ser compreendido não apenas como o idioma que amplia oportunidades, mas a chance de reflexão em outras esferas humanas e no atual cenário mundial. Quanto a isso, Morin (2011) convoca-nos à capacidade de contextualizar e, então, pensar de forma global, o que, para ele, é urgente no que concerne a entender o mundo do qual somos agentes.

Conhecer línguas, inclusive outras além do inglês, propicia contato com diferentes sistemas de pensamento, até mesmo aqueles que o processo tradutório, dada as particularidades culturais, pode não ser capaz de satisfazer. Não nos referimos aqui apenas às estruturas linguísticas que compõem os idiomas, mas ao próprio entendimento da posição social que a língua materna ocupa no cenário geopolítico, bem como as razões subjacentes a isso; em outras palavras, o entendimento de língua como construções resultantes de decisões políticas, sociais e culturais (PENNYCOOK; MAKONI, 2007).

Como já pontuamos, não objetivamos trazer respostas às perguntas que faremos, mas suscitar reflexões. O motivo que compõe a inserção da língua inglesa no primeiro segmento do ensino fundamental em escolas públicas nos oferece a oportunidade de realizar esses questionamentos e ponderações, dos quais poderão emergir respostas quanto ao que nós,

educadores, compreendermos representar o ensino do idioma e, como consequência, o modo como externamos essas concepções na nossa prática.

Não somos contra a implementação do ensino de inglês no primeiro segmento, todavia, defendemos que o mesmo seja feito com base na crítica, de modo a participar da formação do cidadão e alcançar a comunidade escolar, excedendo aspectos reducionistas como aprender inglês visando apenas à obtenção de possível lugar no mercado de trabalho.

## **DESAFIOS DO ENSINO INGLÊS NA ESFERA PÚBLICA: SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

O ensino de idiomas pressupõe alguns desafios, a começar por essa própria língua estrangeira que, por vezes, é bastante diferente da materna em aspectos fonológicos, gramaticais, sintáticos e etc. Ademais, há que se atentar para o público alvo, objetivos do mesmo, faixa etária, seleção de material didático, metodologia de ensino e a possibilidade de se implementar o uso de novas tecnologias. Torna-se mister pontuar que caso o objetivo seja o domínio mais completo do idioma, é importante a observação do número de alunos em sala, o que requer a monitoria mais próxima do professor durante a produção dos discentes.

Contudo, os aspectos mencionados acima esbarram em outras questões que podem ser entraves, acarretando implicações tanto no fazer docente quanto no ambiente educacional. O primeiro deles, ao nosso ver, está na formação do educador. Em aspectos formativos, acreditamos que a carreira do docente de língua inglesa, bem como dos demais professores, configura um processo mais longo e complexo do que os anos investidos no curso superior. Lopes et al. (2013), por exemplo, defendem que a formação do professor se processa no entrelaçamento dos conhecimentos adquiridos sistematicamente, em conformidade com os preceitos legais e nas experiências vividas nos contextos singulares onde a prática é realizada.

Portanto, o conceito de formação docente como um processo que perdura de modo contínuo (SALGUEIRO, 2009) é de extrema valia para aplacar as distâncias existentes entre os estudos acadêmicos e a diversidade encontrada na sala de aula (MAIA, 2009). Cabe, então, ao docente buscar por formação que contemple os múltiplos contextos do universo

escolar, além de domínio do que se ensina, e a certeza de que os saberes não são finitos, ou seja, sempre haverá o chamado para novos desafios e mediação de dilemas, o que não se resume com a obtenção de um diploma. Kumaravadivelu (2001, p. 548, tradução nossa) <sup>ii</sup> advoga que:

A autonomia do professor, nesse contexto, implica um razoável grau de competência e confiança por parte dos professores que querem construir e implementar sua própria teoria e prática em resposta às particularidades dos seus contextos educacionais e receptivo às possibilidades a partir de suas condições sociopolíticas.

Embora defendamos o fazer docente como um processo amplo, complexo e permanente, não desqualificamos os conhecimentos construídos na academia. Ao contrário, acreditamos no valor que os mesmos possuem, sobretudo para aqueles que não cursaram a formação de professores no ensino médio.

No que tange ao ensino de idiomas, observamos que Leffa (2001, p.334) comenta que “a formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula”. Face a isso, percebemos que o aspecto formativo inicial do docente de inglês, por vezes, oferece pouca visibilidade para a ação pedagógica consoante ao trabalho com crianças menores de 12 anos (TONELLI; CRISTÓVÃO, 2010), a qual requer estudos mais específicos em termos de metodologia e prática docente.

Confiamos caber, também, ao professor de inglês a apropriação de conhecimentos pedagógicos e metodológicos para desempenhar a responsabilidade socioeducacional no que tange à educação das séries iniciais. Contudo, defendemos a inserção, ainda no ensino superior, de discussões que arregimentem o futuro educador, assim como investimento do governo na criação de estruturas educacionais que atendam às diferentes necessidades relacionadas à faixa etária e à capacitação docente. Sinalizamos que a implementação do estudo de inglês nas séries iniciais não ocorre de modo fortuito, mas sim de resposta às demandas sociais.



Acreditamos que menor visibilidade seja dada à formação acadêmica de docentes para ensino de inglês para crianças por conta dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais obrigam o ensino de línguas estrangeiras a partir do 3º ciclo, ou seja, do segundo segmento. Todavia, destacamos que apesar da resolução nº 07 (BRASIL, 2010) expressar a opção de inserir a língua estrangeira no primeiro segmento do EF, o contato com disciplinas que capacitem os futuros educadores pode não ser uma realidade na graduação de Letras.

Mesmo em contextos onde haja investimento em formação e em estrutura, sabemos que não há garantias de êxito no ensino de inglês no EF I, uma vez que outro desafio que emerge como crucial está relacionado à compreensão e à aceitação do papel social desse professor de inglês por parte dos demais sujeitos participantes do processo de educação.

Esse possível estranhamento pode ser maior caso o educador de inglês seja homem, o que destoa do imaginário feminino e maternal comumente associado ao primeiro segmento (MAIA, 2009; SALGUEIRO, 2009). Todavia, o trabalho do professor de inglês com o próprio professor regente de turma oportuniza diferentes olhares para se conhecer melhor o contexto dos alunos e oferecer educação voltada às práticas interdisciplinares, além de modificar a imagem consagrada ao ensino fundamental I como prática docente feminina.

Todavia, se esse professor de inglês for considerado apenas como um “docente de aula extra”, alguém que substitui o professor regente temporariamente, tendo a autonomia cerceada ou controlada por outro educador, consequências desastrosas podem advir para a autoestima do educador de inglês, para a identidade profissional do mesmo e para a comunidade escolar, que viverá os reflexos dessa situação. A participação do professor de inglês no processo de ensino e aprendizagem de uma criança deve impactar positivamente o desenvolvimento linguístico, identitário e social dos discentes. O acesso à língua inglesa oportuniza o reconhecimento de si mesmo, da presença do outro e da relação que esses sujeitos sociais podem desempenhar, além de reflexão sobre o papel hegemônico que enseja.

Logo, consideramos de suma importância a existência de parceria entre a escola e a família neste processo de autoconhecimento e reconhecimento do (trabalho) do outro. O desafio de aliar pais e mestres é fundamental e saudável, porquanto o respeito para com o próximo e compromisso com a educação precisam ser instilados no educando no seio da família. A participação dos responsáveis e o acompanhamento a respeito da vida educacional

do aluno são cruciais para êxito do discente na escola e na vida que constrói, pois se a escola dialoga com a sociedade, não há como dissociar educação e família.

A inter-relação de sujeitos sociais no ambiente escolar torna prolífero o compartilhamento de saberes e o auxílio mútuo para a resolução de problemas. Moran (2008, p. 15) defende que:

Nosso desafio maior é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso, precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesmas no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando.

Logo, ensinar inglês assume o caráter de responsabilidade social para com a comunidade escolar, composta pelas famílias e entorno da escola. Ribeiro e Terra Nova (2014, p. 04) explicam que “o social intervém de várias formas: pelo contexto concreto no qual se situam grupos e pessoas, pela comunicação que se estabelece entre eles, pelo quadro de apreensão que fornece sua bagagem cultural, pelos códigos, símbolos, valores e ideologias ligados às posições e vinculações sociais específicas.”

Desse modo, confiamos que a prática pedagógica no ensino de inglês para o primeiro segmento, por exemplo, não seria mais fácil que em outro nível apenas pelo fato de se lidar com crianças. Os desafios sociais existentes em quaisquer comunidades tendem a se manifestar na sala de aula: problemas econômicos, modelos de famílias, falta de recursos, drogas, violência, etc. A característica mais perceptível e peculiar do ensino a crianças, talvez, esteja a exposição ao inglês como algo lúdico, atrativo e importante, uma vez que o idioma pode estar distante não apenas da realidade da criança, mas também do próprio entendimento de mundo da mesma.

Quando falamos de crianças, referimo-nos, na verdade, a seres humanos em formação, ou seja, que não estão desprovidos de história, expectativas e agruras. Santos e Benedetti (2009, p. 337) defendem que “em seu processo de aprendizagem, além da idade, da maturidade, há de se atentar para a abordagem utilizada, as atividades ofertadas, ou seja, ao professor importa conhecer as circunstâncias em que seus alunos estão envolvidos, e não



simplesmente atentar para a faixa etária”. Assim, o papel do educador de inglês assume dimensões complexas, diversas e integrativas, tanto no que se refere ao conhecimento linguístico-pedagógico quanto à formação para a prática em contextos plurais, até mesmo onde o ensino pública não seja reconhecido como prioridade.

Reforçamos, outrossim, que os desafios que englobam o ofício do professor de inglês perpassam a carreira docente em várias instâncias: a formação inicial, a prática pedagógica contínua, o compromisso com a capacitação, e a administração de adversidades externas ao ambiente escolar; todos são elementos com as quais se torna imperativo o diálogo.

## **A PROBLEMÁTICA DE FORMAÇÃO TEÓRICA-PRÁTICA DO PROFESSOR DE INGLÊS PARA O ENSINO EF I**

O ensino de língua inglesa para crianças não é algo recente, mas sim uma tendência mundial, como comentam tanto Cox e Assis-Peterson (2007) como Tonelli e Cristóvão (2010). A visão de idioma inglês como língua global e questões relacionadas à globalização, como apresentamos na primeira seção, fizeram com que escolas privadas e cursos de idiomas ofertassem o ensino de língua inglesa para crianças, cada vez mais jovens, em resposta à demanda social amplamente experimentada (SANTOS; BENEDETTI, 2009).

Nesse aspecto, inquieta-nos a possível formação inicial do profissional do professor que ministra essas aulas, uma vez que, embora exista demanda no tocante ao ensino de inglês para crianças, o curso de Letras nem sempre abarca esse aspecto formativo, porquanto tende a se ater às prescrições dos PCN. Tonelli e Cristóvão (2010) acreditam que a ausência de foco específico para atendimento dessa demanda social relacionada às séries, no curso de Letras, torna a formação do professor deficiente e, por conseguinte, permite lacunas em termos pedagógicos. Ressaltamos a crença de que a formação do educador não se resume à graduação, mas, como já afirmamos, reconhecemos o valor que esta apresenta.

Dessa forma, identificamos dois pilares que se destacam - e se complementam - na prática docente: conhecimento específico do idioma alvo e conhecimento pedagógico relacionado às especificidades do ensino para criança. Paiva (1996) já questionava o modelo curricular do curso de Letras que, segundo a pesquisadora, ainda tende a refletir aspectos

curriculares da década de 60, especialmente no que tange à dupla habilitação em línguas materna, estrangeira e respectivas literaturas. Igualmente, indagamos: há nas grades curriculares dessa licenciatura a preocupação com conteúdos que propiciem o trabalho com as séries iniciais do EF? Cabe-nos destacar que o desafio não se restringe ao domínio da língua inglesa ou à competência de se ensinar para crianças, mas sim a se ensinar inglês para esse público, ou seja, uma modalidade de ensino, talvez, negligenciada.

Desse modo, gostaríamos de examinar o que também se manifesta como desafio e está justamente ligado à metodologia do ensino de inglês para essa faixa etária. Não podemos conceber que as necessidades de todos os alunos sejam as mesmas. As faixas etárias possuem, então, características relacionadas à compreensão de mundo e maturidade adquirida. Por isso, torna-se mister oferecer formação acadêmica e outras instâncias formativas embebidas de fundamentação teórica sobre a natureza da criança, que discuta abordagens que se concentrem na mesma como sujeito central e compreenda a abrangência de um currículo adequado às necessidades linguísticas desse grupo.

Assim, confiamos ser importante repensar, face às novas características do contexto educacional, a formação do docente de inglês ainda na graduação de Letras, inserindo-o em discussões e projetos que abarquem o ensino de inglês para crianças das séries iniciais do EF. Acreditamos que a carência de disciplinas e materiais que incluam essa necessidade estejam enraizadas, como já comentamos, nos próprios PCN, o que, para nós, sugere alinhar estes às tendências contemporâneas que se mostram como perenes.

Desse modo, confiamos que o ensino de inglês bem fundamentado para crianças em escolas públicas pode representar muito mais que a resposta às tendências impostas pelos modelos econômicos mundiais: insere-se na oportunidade de conhecer culturas diferentes e, desde cedo, pensar na cidadania planetária e no papel que desempenha como membro de um organismo maior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do artigo, preocupamo-nos em criticar a ideia mercantilizada de língua inglesa como um produto, cujo conhecimento fosse suficiente para garantir a abertura de

Realização



Apoio



portas em diversos aspectos. Embora não ignoremos o fato de que estudar inglês pode fazer a diferença, defendemos o ensino do idioma como a oportunidade de contato com a crítica.

O ensino de língua inglesa para crianças, então, apresenta-se como a oportunidade de semear, ainda que de modo embrionário, a crítica e a reflexão, o que a longo prazo pode produzir cidadãos mais reflexivos. Assim, confiamos que o ensino de inglês deve ser encarado como fundamental pela comunidade escolar. Neste sentido, salientamos a necessidade de se ter a família como parceira na vida educacional do aluno. Caso o contato com a língua inglesa seja tratado como algo extra, adicional e importante “apenas para o futuro”, o ensino de inglês pode ficar fadado ao insucesso.

Pontuamos, também, a relevância de se pensar constantemente em políticas públicas que valorizem os profissionais da educação e tragam investimentos às escolas em termos de recursos pedagógicos para o ensino do idioma e a capacitação docente. O cuidado para com a educação de qualidade representa comprometimento para com toda a humanidade.

## REFERÊNCIAS

**BRASIL.** Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional da Educação, Câmara da Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 07/2010*, de 14 de dezembro de 2010. Brasília, 2010.

**CASTELLS, M.; CARDOSO, G.** (orgs.). *A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Ação Política*. Centro Cultural Belém. Centro Cultural Belém. Imprensa nacional casa da moeda, 2005. p. 17 - 30. Disponível em: <[http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a\\_sociedade\\_em\\_rede\\_do\\_conhecimento\\_a\\_acao\\_politica.pdf](http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf)> Acesso em: 23 mar 2015.

**COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A.** de. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.

**CRISTOVÃO, V.L.L.; GAMERO, R.** 2009. *Brincar aprendendo ou aprender brincando? Trabalhos em Linguística Aplicada*, 48(2):229-245.

**CRYSTAL, David.** *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 29-71.

**CULP, K. McM. et al.**, A Retrospective on Twenty Years of Education Technology Policy. US. Department of Education, Office of Educational Technology. *Journal of Educational Computing Research*. v. 32, n. 3, p. 1-28, outubro, 2003.

**HALL, S.** *A identidade Cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

**KUMARAVADIVELU, B.** A linguística aplicada na era da globalização. **MOITA LOPES, L. P. (Org.)** *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

\_\_\_\_\_. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*. v.35, n. 4, p. 537 - 560, winter. 2001. Disponível em: < <http://www.bkumaravadivelu.com/articles.html> > Acesso em: 22 maio 2015.

**LACOSTE, Y. (Org.)**. Por uma Abordagem Geopolítica da Difusão do inglês. In: \_\_\_\_\_. *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 7-11.

**LEFFA, V. J.** Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: **LEFFA, Vilson J. (Org.)**. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

**LÉVY, P.** *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 2001.

**LOPES, J. R. et al.** O sentido ético do processo formativo. in: \_\_\_\_\_. *Trabalho e Formação de Pessoas Jovens e Adultas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2013. v. 1. 123p .

**MAIA, H.** Trabalho docente nas séries iniciais. In: **BERBARDINI, C.H. (Org.)**. *Docência: desafios teóricos e práticos da profissão*. 1ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, v. 1, p. 115-138.

**MORAN, J. M.** Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: \_\_\_\_\_. **MASETTO, M. ; BEHRENS, M.** *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 14 ed. São Paulo: Papirus, 2008. p. 11-66.

**MORIN, E.** *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

**MOURA, S.A.** 2009. *Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 141 p.

**PAIVA, V.L.M.O. .** *A formação do professor de línguas estrangeiras*. 1996. Disponível em: < <http://www.veramenezes.com/formacao.htm> > Acesso em: 14 mai. 2015.

**PENNYCOOK, A.; MAKONI, S.** "Disinventing and Reconstituting Languages". In: **MAKONI, S.; PENNYCOOK, A.** (Orgs). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2007. p. 1-41.

**SALGUEIRO, M. P. S.** . Amor e dedicação na formação do professor de educação infantil. In: BERNARDINI, C.H.. (Org.). *Docência: desafios teóricos e práticos da profissão*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, v. 1, p. 139-160.

**SANTOS, L.I.S.; BENEDETTI, A.M.** 2009. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 48(2):333-351.

**SILVA, S. B..** *Da Técnica à Crítica: os Letramentos Críticos na formação de professores de inglês*. Porto Alegre: Brejo, 2012.

**TONELLI, J. R. A. ; CRISTOVÃO, V. L. P.** . O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. *Calidoscópio* (UNISINOS) v. 8, p. 65-76, 2010.

<sup>i</sup> Language has no independent existence, living in some sort of mystical space apart from the people who speak it [...] When they succeed, on the international stage, their language succeeds. When they fail, their language fails.

<sup>ii</sup> Teacher autonomy in this context entails a reasonable degree of competence and confidence on the part of teachers to want to build and implement their own theory of practice that is responsive to the particularities of their educational contexts and receptive to the possibilities of their sociopolitical conditions.